

ALEKSANDRA WALKIEWICZ

SŁOWOTWÓRSTWO A SKŁADNIA
W NAUCZANIU JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO
CZĘŚĆ 2. ROZWIĄZANIA DYDAKTYCZNE

Niniejszy artykuł stanowi drugą część rozważań dotyczących powiązań słowotwórstwa i składni w dydaktyce języka polskiego jako obcego (jpjo). Jego celem jest refleksja nad tym, w jaki sposób przedstawiony w części pierwszej (niniejszy tom *Roczników Humanistycznych* ss. 23-39) językoznawczy opis polszczyzny można dostosować do potrzeb nauczania, uwzględniając konieczność odpowiedniego uproszczenia i usystematyzowania zarówno samej wiedzy, jak i terminologii. Na początku przyjrzymy się więc zagadnieniom słowotwórczym zamieszczonym w programach nauczania i wybranych podręcznikach, poszukując tych miejsc, w których widoczne są relacje słowotwórstwa ze składnią. Następnie omówimy krótko typy zadań pozwalających utrwalać i testować wiedzę z zakresu słowotwórstwa, ze szczególnym uwzględnieniem tzw. ćwiczeń transformacyjnych. Końcowa część rozważań zawiera kilka postulatów metodycznych i zarys rozwiązań dydaktycznych, które mogłyby w przyszłości ułatwić wiązanie słowotwórstwa ze składnią na lekcjach jpjo.

1. SŁOWOTWÓRSTWO A SKŁADNIA W PROGRAMACH NAUCZANIA I PODRĘCZNIKACH JPJO¹

Słowotwórstwo jako odrębne zagadnienie pojawia się w Katalogu zagadnień gramatyczno-syntaktycznych (Janowska i in.) już na poziomie A1 (na początku tylko funkcjonalnie). Uwzględnione w *Programach nauczania* kwestie słowotwórcze obejmują pewien podstawowy zestaw problemów, które są wprowadzane, utrwalane i poszerzane spiralnie na coraz bardziej zaawansowanych poziomach nauczania. Dotyczy to m.in. tworzenia form przysłówka odprzymiotnikowego, stopniowania przymiotnika i przysłówka, tworzenia nazw żeńskich oraz nazw mieszkańców krajów i miast. Zagadnienia te powtarzają się wśród obowiązujących dla poziomów A2-C2 (a częściowo także A1). Na wyższych poziomach dodano m.in. przymiotniki odrzeczownikowe, nazwy wykonawców czynności i narzędzi oraz cech abstrakcyjnych, czasownikowe formacje prefiksalne, czasowniki odprzymiotnikowe, deminutywy i augmentatywy oraz skrótowce. Spiralny, powtarzalny układ zagadnień wydaje się uzasadniony, biorąc pod uwagę złożoność problematyki słowotwórczej, jej dość skomplikowane powiązania z innymi poziomami języka (Gaze, „Słowotwórstwo w wybranych pomocach” 56-57), a także fakt, że same reguły tworzenia poszczególnych derywatów mogą stanowić znaczną trudność dla uczących się². Wymienione wyżej problemy powodują, że kwestie słowotwórcze traktuje się obecnie coraz częściej nie tyle jako zagadnienia ściśle gramatyczne, lecz raczej problematykę z pogranicza gramatyki i leksyki. Takie rozwiązanie postulują m.in. A. Seretny i W. Stefańczyk. Z naszego punktu widzenia oznaczać to może, z jednej strony, pewne niebezpieczeństwo (związane z tym, że nacisk kładzie się na opanowywanie określonego zasobu leksyki, sytuując niejako na dalszym

¹ Analizę zagadnień słowotwórczych zawartych w podręcznikach i gramatykach jpjo przeprowadził m.in. M. Gaze („Słowotwórstwo w wybranych gramatykach” i „Słowotwórstwo w wybranych pomocach”). Autor nie bada jednak szczegółowo powiązań słowotwórstwa ze składnią.

² Zagadnienia tego dotyczy m.in. artykuł A. Seretny i W. Stefańczyka. Autorzy zwracają uwagę na takie problemy, jak niekategorialność i niski stopień regularności mechanizmów słowotwórczych, różnorodność i brak specjalizacji formantów, trudności z powiązaniem znaczenia derywatu i podstawy, brak ścisłych reguł, zgodnie z którymi dana część mowy przyłącza dany formant w celu utworzenia derywatu określonego typu etc. Zauważmy, że nawet gdy reguły tworzenia derywatu opisano w podręczniku *explicitie*, nie zawsze znajdują one potwierdzenie w praktyce. W pracy J. Pyzika (299) podano np., że w wypadku czasowników pochodzenia obcego nazwy czynności tworzymy regularnie za pomocą sufiksu *-acja*, który może współwystępować z formami zakończonymi na *-anie*, np. *koordynować* → *koordynacja/koordynowanie*. Reguła ta nie ma zastosowania do nowszych czasowników typu *faksować, kserować*, derywowanych od rzeczowników przyswojonych już na polskim gruncie, por. *faksowanie/*faksacja, kserowanie/*kseracja*, por. Buttler 64-65.

planie kwestię funkcjonowania składniowego derywowanych jednostek), a z drugiej – szansę na uwydatnienie relacji słowotwórstwa ze składnią (wiadomo bowiem, że kompetencja leksykalna obejmuje też umiejętność użycia wyrazu w poprawnych konstrukcjach składniowych, por. Seretny i Lipińska 77; jest to zgodne z koncepcją jednostki języka jako całości gotowej do użycia, por. Bogusławski; Danielewiczowa).

Wydaje się, że warto poddać refleksji sposób, w jaki zagadnienia słowotwórcze wiąże się z innymi podsystemami języka, w szczególności ze składnią. Analizując obecny kształt opracowania I. Janowskiej i in., widzimy, że określenie „funkcje syntaktyczne/użycie syntaktyczne” pojawia się w nim *explicite* tylko w odniesieniu do przysłówków oraz form stopnia wyższego i najwyższego przymiotników i przysłówków, por. np. *W czasie zawodów Sebastian skoczył wyżej od Rafała/nież Rafał* (114). Oznacza to *de facto*, że w wypadku pozostałych zagadnień nacisk kładzie się przede wszystkim na samą umiejętność tworzenia form, niekoniecznie skupiając się na tworzeniu struktur.

Podejście to znajduje częściowo odzwierciedlenie w układzie i zawartości podręczników. Ich treści, w tym problematyka słowotwórcza, są więc zgodne z założeniami zawartymi w programach. Dotyczy to zarówno podręczników ogólnych (por. np. Burkat i Jasińska; Bajor i Sabela; Lipińska, *Z polskim na ty*; Stempek i Stelmach; Zarych), opracowań poświęconych kwestiom leksykalnym (Lewiński; Gębał) lub gramatycznym (Kaleta; Mędak; Pyzik), a także, oczywiście, zbiorów zadań przygotowujących do egzaminów certyfikatowych (Achtelik i in.; Butcher i in.; Lipińska, *Umiesz? Zdasz!*).

Jak wiemy, jednym z pierwszych, a zarazem nielicznych opracowań dydaktycznych poruszających *explicite* problematykę relacji między słowotwórstwem a składnią była gramatyka Zofii Kalety (96-460). Dostarcza ona cennych informacji m.in. na temat cech składniowych czasowników prefiksalnych (identyczność kształtu prefiksu i przyimka wybranych czasowników typu **dobiec do**, **odbiec od**; regularna zamiana B w D przy czasownikach z prefiksem *do-*, *na-* nieoznaczających ruchu: jeść + B → najeść się + D), dziedziczenia przez imiesłowy przymiotnikowe własności składniowych podstawy (*dziewczyna, która rozmawia z Robertem* → *rozmawiająca z Robertem*), a także mechanizmów dotyczących gerundiów i innych derywatów rzeczownikowych. Niestety, opracowanie to jest obecnie prawie niedostępne, a w konsekwencji także często mało znane lektorom niebędącym językoznawcami. Nawiązuje do niego szereg autorów, m.in. S. Mędak (*Co z czym?*), który uwzględnia schematy syntaktyczne derywatów odczasowni-

kowych. W podręczniku nie podano jednak schematów właściwych dla bazowych czasowników, co uniemożliwia prześledzenie procesu dziedziczenia cech. Proces ten trudno byłoby zaobserwować także w oparciu o inną pracę autora, tj. *Praktyczny słownik łączliwości składniowej czasowników polskich*. Zawarto w nim ważne informacje na temat łączliwości składniowej poszczególnych czasowników, czasowniki bazowe oraz ich derywaty prefiksalne i sufiksalne są notowane jednak jako osobne hasła w układzie alfabetycznym (słownik nie ma układu gniazdowego), co powoduje, że podobieństwa składniowe między podstawą a derywatem przestają być widoczne.

Jeśli chodzi o problematykę czasownikową, podawane wprost informacje o funkcjonowaniu składniowym derywatów dotyczą przede wszystkim imiesłowu przymiotnikowego biernego w konstrukcjach tzw. strony biernej. Przykład mogą stanowić regularne przekształcenia typu *Kolumb odkrył Amerykę w 1492 roku*. → *Ameryka została odkryta w 1492 roku przez Kolumba*. (biernik) omówione w opracowaniu *Hurra!!! Po polsku, cz. 2* (Burkat i Jasińska 104).

Zawarte w podręcznikach eksplicytnie wyjaśnienia natury słowotwórczo-składniowej dotyczą też (zgodnie z wytycznymi zawartymi w *Programach nauczania...*) stopnia wyższego przymiotnika i przysłówka, a także tworzenia samych form przysłówkowych. Ich użycia syntaktyczne ilustruje się przykładami typowych konstrukcji, np. *Wczoraj było gorąco/Wczoraj był gorący dzień; Miasto jest większe niż wieś/od wsi; On mówi po polsku lepiej niż jego brat* itd. (Burkat i Jasińska 46-59, por. też m.in. Lipińska 89; Pyzik 380-402). Jest to zatem jeden z nielicznych wypadków, w których zagadnienia słowotwórcze zostają systematycznie i w sposób jawny powiązane z problematyką składniową, a derywaty umieszcza się w odpowiednim kontekście syntaktycznym, także w tabelach i objaśnieniach. Zauważmy jednak, że nawet w tym wypadku podane informacje składniowe mogą być dla uczniów niewystarczające do samodzielnego użycia omawianych form w zdaniu. Po pierwsze, pomija się kwestię dziedziczenia przez przysówek własności przymiotnika, por. *zgodny/zgodnie z czymś, odpowiedni/odpowiednio do czegoś*. Po drugie, wydaje się, że wciąż zbyt rzadko podkreślamy fakt, iż przymiotnik i przysówek mają w polszczyźnie wyraźnie rozdzielny zakres użycia (także na poziomie składniowym), a ich formy nie są nigdy równoznaczne. Jest to jasne dla nauczyciela polonisty, a także dla większości studentów słowiańskich, okazuje się natomiast nieoczywiste np. dla tych uczących się, których językiem odniesienia jest angielski lub francuski, por. ang. *He drives fast/*fastly, He is a fast driver* (równoznaczny

przymiotnik i przysłówki); *It sounds good! *well* (użycie formy przymiotnika w kontekście przyczasownikowym zarezerwowanym w polszczyźnie dla przysłówka), a także fr. (formalny) przysówek *bien* w funkcji przymiotnika (*Ce sont des gens bien*). Uczący się regularnie popełniają też błędy w użyciu przymiotnika i przysłówka w alternatywnych konstrukcjach typu *Gdańsk jest ładny/W Gdańsku jest ładnie*, pojawiających się już na poziomach A1-A2. Nie zawsze znajdują one bowiem odzwierciedlenie w innych językach, por. *Gdańsk is nice/It is nice in Gdańsk*. Wydaje się więc, że funkcje składniowe przysłówka w polszczyźnie wymagałoby bardziej szczegółowych wyjaśnień, a także, być może, uwzględnienia potencjalnych błędów wynikających z interferencji.

Zagadnienia słowotwórczo-składniowe są zatem do pewnego stopnia obecne w analizowanych materiałach dydaktycznych, nie zawsze jest to jednak wiedza wyczerpująca i podana eksplicytnie. Podręczniki ogólne koncentrują się przede wszystkim na sposobie tworzenia derywatów, mniej uwagi poświęca się natomiast relacjom, w jakie wchodzi one z innymi elementami wypowiedzenia. Derywaty omawia się więc raczej jako nowe elementy leksyki, skupiając się na sposobie ich tworzenia i odmianie (gramatyka) oraz znaczeniu (semantyka), nierzadko z pominięciem ich charakterystyki składniowej, por. np. lekcję na temat gerundium w pracy *Polski, krok po kroku, cz. 2* (Stempek i Stelmach 45) czy poświęcone czasownikom prefiksalnemu rozdziały opracowania P. Garncarka. Niekiedy tematyka składniowa obecna jest w podręcznikach w sposób niewidoczny dla ucznia. Wprowadza się więc np. zadania-dryle, pozwalające przećwiczyć regularne zmiany cech składniowych derywatu w stosunku do podstawy, nie wyjaśniając jednak *explicite* istoty samego mechanizmu, por. np. zamianę B na D przy gerundium: *czytać książkę – czytanie książki* (Burkat i Jasińska 93). Autorki pokazują też na przykładach, że prefiksalne derywaty odczasownikowe z przedrostkiem *po-* zachowują własności składniowe podstawy: *oglądać zabytki – pooglądać zabytki* (120-121), nie mówiąc jednak wprost o mechanizmie dziedziczenia. W podręczniku P. Lewińskiego obszerny podrozdział poświęcono z kolei czasownikom ruchu, w tym derywatom prefiksalnemu typu *dochodzić, przechodzić* etc. Część ćwiczeń z użyciem tych formacji zaplanowano tak, by zilustrować analogię formy prefiksu i wymaganego przyimka, por. *Turyści dochodzą do schroniska; Mężczyzna odchodzi od samochodu; Mężczyzna przechodzi przez ulicę* (Lewiński 20), choć o analogii tej nigdzie się wprost nie wspomina. Krótkie uwagi na ten temat znajdziemy natomiast w dwóch opracowaniach E. Zarych przeznaczonych dla poziomów B2/C1 i C1/C2.

W części gramatycznej obu podręczników zamieszczono tę samą wzmiankę: „Często przyimek, z którym łączy się czasownik, niejako ‘podpowiada’, jakiego prefiksu powinno się użyć, np. *Czy mógłbym jeszcze dopisać się do grupy? Odbierz klucz od Tomka. Przejechałem przez cały kraj. Narysuj to na tej kartce.*” (Zarych, *Język kluczem* 282, por. też Zarych, *Przejdź na*). Tematyce tej poświęcony jest też artykuł I. Słaby-Góral. Jak pokazano w pierwszej części rozważań, problem ten wymaga jednak wciąż dokładniejszej analizy i systematyzacji dla celów dydaktyki.

Przedstawiony tu krótki przegląd wybranych materiałów dydaktycznych nie jest oczywiście wyczerpujący. Widać jednak, że w wielu opracowaniach (także tych zawierających cenną wiedzę z zakresu składni) relacji między cechami syntaktycznymi podstawy i derywatu nie omawia się w sposób szczegółowy i otwarty, nawet wówczas, gdy problematyka ta jest zawarta niejako implicytnie w proponowanych ćwiczeniach słowotwórczych. Najczęściej mamy do czynienia z sytuacją, w której uczący się mogą samodzielnie wysnuć wnioski na temat funkcjonowania składniowego derywatów, bazując na przytaczanych w podręcznikach przykładach i tekstach, trudno byłoby natomiast znaleźć w nich eksplicytne wyjaśnienia. Warto zauważyć, że – nawet wykonując odpowiednio skonstruowane (zaplanowane w celu zilustrowania pewnych mechanizmów składniowych) zadania o charakterze drylu – uczeń często skupia się wyłącznie na wpisaniu odpowiedniej formy fleksyjnej derywatu, nie poświęcając uwagi zagadnieniom syntaktycznym, jeśli nie zostały one zasygnalizowane wprost (a nierzadko nie doczytując uważnie dalszej części zdania). W efekcie nie ma on też świadomości istnienia takich mechanizmów, jak dziedziczenie (tj. faktu, że podstawa i derywat „zachowują się podobnie/tak samo”). Może to skutkować u uczących się brakiem znajomości pewnych ogólnych reguł ułatwiających naukę i pozwalających tworzyć poprawne konstrukcje składniowe także poza kontekstem ćwiczenia.

Celem niniejszego artykułu nie jest krytyka istniejących materiałów, lecz raczej refleksja nad tym, w jaki sposób omawianą problematykę można by włączyć do programów, podręczników, a w konsekwencji także treści lekcji jppo. Oprócz eksplicytnych wyjaśnień, o jakie warto by uzupełnić omawiane typy opracowań (por. paragraf 3), kluczowe wydają się też właściwie skonstruowane ćwiczenia.

2. UTRWALANIE I TESTOWANIE ZNAJOMOŚCI POWIĄZAŃ SŁOWOTWÓRSTWA ZE SKŁADNIĄ

Wprowadzaniu, utrwalaniu i testowaniu zagadnień słowotwórczych służą zasadniczo dwa typy zadań. Pierwsze, spotykane powszechnie w podręcznikach i innych materiałach dydaktycznych (por. np. Gębał), polegają na uzupełnianiu tabel zawierających derywaty należące do różnych części mowy i/lub kategorii semantycznych, np. *chrzcić-chrzcin-y-chrzestny-chrzestna* (Gębał 32). Zadania takie pozwalają w sposób precyzyjny ćwiczyć tworzenie dokładnie tych derywatów, które wpisują się w temat danej lekcji. Nie utrwalają jednak wiedzy o funkcjonowaniu składniowym tych jednostek. Rolę tę mogą natomiast pełnić z powodzeniem tzw. ćwiczenia transformacyjne.

2.1. ĆWICZENIA TRANSFORMACYJNE JAKO TYP ZADAŃ

Pod nazwą *transformacje*³ kryją się w glottodydaktyce różne typy zadań, polegających ogólnie na przekształcaniu określonych form i konstrukcji w inne. Przekształcenia te mogą mieć charakter morfosyntaktyczny (fleksyjny), słowotwórczy lub składniowy (Seretny i Lipińska 123-129). W pierwszym wypadku zadaniem uczących się jest wpisanie odpowiedniej formy fleksyjnej danej części mowy, przy czym formę wyjściową stanowi forma mianownika (dla rzeczowników, przymiotników, zaimków) lub bezokolicznika (dla czasowników). Tego typu zadania pojawiają się najczęściej zarówno w podręcznikach, jak i w materiałach przygotowujących do egzaminów certyfikacyjnych. Z naszego punktu widzenia interesujące są natomiast dwa kolejne typy transformacji: słowotwórcze, w których „ze zdania usuwa się jedno słowo, a forma pokrewna jest podana uczącemu się jako materiał wyjściowy” (Seretny i Lipińska 125), np. *Nie mogę pracować w napiętej (napiąć) atmosferze*, oraz składniowe, polegające na tym, że „uczniowie otrzymują zdania wyjściowe oraz słowa, których należy użyć w nowym zdaniu. Winno ono zawierać tę samą informację, co zdanie wyjściowe, ale wyrażoną za pomocą innej struktury gramatycznej” (Seretny i Lipińska 127), np. *Tak się nudził, że zasnął* → (z) *Zasnął z nudów*. Transformacje słowotwórcze nie wymagają od uczniów rozwiniętej wiedzy składniowej, koncentrując się raczej na tworzeniu i odmianie samego derywatu. Trans-

³ Terminu *transformacja* używamy tu w znaczeniu właściwym dla kontekstu glottodydaktyki, abstrahując m.in. od jego denotacji w ramach gramatyki generatywno-transformacyjnej (Polański 606-609).

formacje syntaktyczne pozwalają natomiast utrwać i testować znajomość powiązań słowotwórstwa ze składnią. Zauważmy, że ćwiczenia tego typu są jednocześnie najtrudniejsze i najmniej licznie reprezentowane w materiałach przygotowujących do egzaminów i w samych testach certyfikacyjnych. Pojawiają się dopiero na poziomie B2, wymagają bowiem szerokiej wiedzy gramatycznej, dotyczącej większości zagadnień fleksyjnych, rekcji i użycia przyimków, reguł tworzenia różnych typów zdań (celowych, przyczynowych etc.) (por. Seretny i Lipińska 128). Nie ulega jednak wątpliwości, że transformacje są ważnym narzędziem, pozwalającym utrwać i testować wiedzę z interesującej nas dziedziny.

2.2. CO SPRAWDZAJĄ ĆWICZENIA TRANSFORMACYJNE?

Warto poddać refleksji formę tych ćwiczeń – a tym samym zastanowić się, jakie umiejętności ucznia są tu tak naprawdę sprawdzane. W tym celu przyjrzymy się najpierw przykładom transformacji składniowych zamieszczonych w *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*.

Zad. 1: *Proszę przekształcić podane niżej zdania złożone na zdania pojedyncze za pomocą poniższych fraz i przyimków*

z na pod wpływem w celu w razie przed

(1) *Władze uniwersytetu zorganizowały wspomniały koncert, żeby uczcić jubileusz.*

(2) *Wszystkie dzieci zasługują na to, żebyście je kochali.*

(3) *Cera stanie się gładsza, jeśli będziesz regularnie używała kremu.*

(4) *Jeśli zdarzy się awaria, natychmiast wyłącz komputer.*

(5) *Powinniśmy zamknąć wszystkie okna, zanim wyjedziemy na wakacje.*

(6) *Tak się nudził, że zasnął.* (Seretny i Lipińska 127; kolejność oryginalna, dodano numerację zdań i pominięto przykład).

Jak widać, przytoczone tu ćwiczenia sprawdzają przede wszystkim, czy uczący się 1) umie przekształcić zdanie złożone w odpowiednie zdanie pojedyncze (czasowe, celowe itd.), 2) umie utworzyć i wybrać odpowiedni derywat (w tym wypadku, gerundium lub inny rzeczownik odczasownikowy), 3) zna wymagania składniowe przyimków i spójników wprowadzających frazę składniową zawierającą utworzony derywat. Celowe byłoby natomiast zbadanie, czy za pomocą takich zadań testuje się też szerszą wiedzę uczniów z zakresu funkcjonowania składniowego derywatów. Łatwo zauważyć, że cytowane tu przykłady obejmują cały szereg kontekstów,

wymagających różnego poziomu wiedzy leksykalnej, składniowej, a nawet pragmatycznej. Przykład (1) ilustruje obowiązkową zamianę form B na D w wypadku rzeczownika bezpośrednio wymaganego przez gerundium (*uczcić jubileusz* → ... w celu uczczenia *jubileuszu*). Zmiany kształtu przyrzeczownikowej frazy nominalnej/przyimkowo-nominalnej nie wymagają natomiast zdania (3) i (5) (*będziesz regularnie używała kremu* → *pod wpływem regularnego używania/użycia kremu; zanim wyjedziemy na wakacje* → *przed wyjazdem na wakacje*); w zdaniu (4) fraza taka w ogóle zaś nie występuje. Interesujący jest przykład (2), wymagający wprowadzenia znaczących zmian leksykalnych (*zasługują na to, żebyście je kochali* → *zasługują na miłość/?zasługują na kochanie*⁴), a tym samym wiedzy semantyczno-pragmatycznej o zakresie użycia poszczególnych rzeczowników odczasownikowych. W zdaniu (6) konieczne jest natomiast zastosowanie wyrażenia *z nudów*, które – z racji nietypowego w takim kontekście użycia formy l. mnogiej – można by właściwie uznać za zleksykalizowane.

Ćwiczenia transformacyjne mogą też przybierać różną formę: od takiej, w której uczeń wpisuje właściwą formę derywatu do gotowego schematu zdaniowego, por. cytowany wyżej przykład *Nie mogę pracować w ... (napisać) atmosferze, aż po takie, gdzie konieczna jest znaczna, samodzielna praca*, por. *Sparzyłam się, kiedy gotowałam obiad* → *Sparzyłam się przy gotowaniu obiadu* (Klebanowska 7), *Wyjechaliśmy z Polski trzy lata temu. (od momentu)* → *Minęły trzy lata od momentu naszego wyjazdu z Polski* (Butcher i in. 43). Warto również zauważyć, że nie wszystkie transformacje składniowe dotyczą zagadnień słowotwórczych, por. np. ćwiczenia polegające na zamianie dwóch zdań pojedynczych lub zdania złożonego ze spójnikiem *jeśli* na zdanie złożone warunkowe ze spójnikiem *gdyby*: *Ania przyjdzie. Pogodzę się z nią.* → *Gdyby Ania przyszła, pogodziłabym się z nią* (Achtelik i in. 54).

Opisywana tu różnorodność treści i zróżnicowany stopień trudności transformacji skłaniają do refleksji nad tym, w jaki sposób świadomie wykorzystywać je do wprowadzania i utrwalania powiązań między słowotwórstwem a składnią, zwłaszcza na początkowym etapie nauczania (tj. wtedy, gdy uczniowie dopiero zapoznają się ze sposobem tworzenia określonego typu derywatu i/lub z samym pojęciem dziedziczenia składniowego). Zasadne

⁴ Por. też *Cieszę się, że dostałam tę posadę* → *Cieszę się z otrzymania!/? dostania tej posady; Lubię, kiedy jest ładnie na dworze* → *Lubię ładną pogodę* (Kita 417-418). Transformacje leksykalne tego typu nie zawsze są więc jasne. W tym samym ćwiczeniu polegającym na przekształcaniu zdań złożonych w pojedyncze umieszczono m.in. przykład *Czuję, że jest tutaj*. Trudno powiedzieć, jak miałoby wyglądać zdanie docelowe (*Czuję tutaj jego obecność?*) (Kita 417).

wydaje się wówczas 1) oddzielanie od siebie różnych typów zdań testujących znajomość poszczególnych mechanizmów składniowych związanych z użyciem danego typu derywatu⁵ i 2) unikanie takich kontekstów, które wymagają głębokich zmian leksykalnych lub ilustrują pewne idiosynkrazje.

Przykłady przekształceń składniowych, do których niezbędna jest wiedza o wymaganiach składniowych samych derywatów (takich jak w przykładzie (1)), pojawiają się w materiałach dydaktycznych stosunkowo rzadko. Najwięcej jest ich oczywiście w opracowaniach dla poziomu C2, por. Butcher i in. Bogaty wybór tego typu zadań przeznaczonych dla różnych poziomów zaawansowania znajdziemy też w opracowaniach B. Klebanowskiej i M. Kity. Choć ćwiczenia te mają charakter dryli, które mogą być dla ucznia nużące, pozwalają jednak najpełniej rozwijać zasób leksykalny oraz wiedzę z zakresu słowotwórstwa i synonimii składniowej. Przedstawione w pracy M. Kity (417-18) zdania ilustrują natomiast inny problem metodyczny. Rozważmy przykład (7) z ćwiczenia polegającego na zamianie zdań złożonych w pojedyncze:

(7) *Wszyscy byliśmy świadkami, jak z upływem czasu Maria piękniała.
Wszyscy byliśmy świadkami...*

Zgodnie z regułami systemu należałoby utworzyć zdanie *Wszyscy byliśmy świadkami pięknienia Marii z upływem czasu*, które razi jednak swoją pragmatyczną nienaturalnością. Przy tworzeniu ćwiczeń transformacyjnych warto więc zwrócić uwagę na unikanie przykładów nienaturalnych lub przestarzałych.

Trzeba też pamiętać, że – choć transformacje stanowią ważne narzędzie, pozwalające kształcić znajomość wszystkich poziomów języka, a także umiejętność budowania szerszych struktur – są też dla uczących się wielkim wyzwaniem. Wynika to nie tylko z rozległości wiedzy potrzebnej do wykonania takich zadań i z ich często monotonnej formy, lecz także z faktu, że brak w istocie ścisłych wytycznych, pozwalających przygotować się do ich wykonania. W tym kontekście tym ważniejsze wydaje się odpowiednie uporządkowanie i przedstawienie tej wiedzy dla potrzeb dydaktyki.

⁵ Postulat ten spełniono m.in. w pracy B. Klebanowskiej, a także w opracowaniu E. Lipińskiej *Umiesz? Zdasz!*, w którym osobne ćwiczenie poświęcono testowaniu mechanizmu zamiany B na D (*Naprawiamy dachy* → *naprawianie dachów*), zaznaczając też *explicite* w poleceniu, że przy tworzeniu nazw czynności „należy również zmienić przypadek rzeczowników” (Lipińska 18).

3. W STRONĘ DYDAKTYKI: PROPOZYCJE METODYCZNE

Biorąc pod uwagę problemy analizowane w pierwszej części rozważań, a także zagadnienia tu opisane, warto więc zastanowić się, czy (a jeśli tak, to w jaki sposób) istniejące programy nauczania i pomoce dydaktyczne można by uzupełnić o wiadomości dotyczące powiązań między derywacją a składnią. Poniżej przedstawimy kilka uwag, stanowiących w założeniu punkt wyjścia do dalszej – potrzebnej naszym zdaniem – dyskusji.

3.1. TREŚĆ I UKŁAD MATERIAŁU

Wydaje się, że uwzględnienie funkcjonowania składniowego derywatów nie musi pociągać za sobą zmiany treści programów nauczania ani układu podręczników i innych materiałów. Przy zachowaniu obecnych standardów wymagań wprowadzane w podręcznikach treści wystarczyłoby uzupełnić o pewne wyjaśnienia gramatyczne i odpowiednio skonstruowane ćwiczenia. Postulujemy więc, by:

1) uzupełniać tabele i objaśnienia gramatyczne dotyczące tworzenia derywatów o eksplicytnie informacje składniowe, mające postać schematów syntaktycznych, ogólnych reguł składniowych oraz opisu sposobu dziedziczenia cech podstawy. Schematy składniowe mogą mieć różną postać (np. *czasownik + B* → *gerundium + D*, lub *czasownik + kogo? co?* → *rzeczownik + kogo? czego?*, lub *ktoś robi coś* → *robienie czegoś*, por. *czytać książkę* → *czytanie książki*), w zależności od preferencji nauczyciela, języka rodzimego i poziomu wiedzy gramatycznej uczących się etc.;

2) zawrzeć w podręcznikach i tabelach gramatycznych także te informacje, które – choć oczywiste z punktu widzenia rodzimego użytkownika polszczyzny i zwykle pomijane – mogą okazać się znacznym ułatwieniem dla uczących się jpjo (np. dziedziczenie przez prefiksalne człony dokonane pary aspektowej nie tylko modelu odmiany, lecz także własności składniowych członów niedokonanych, por. *pisać list* → *napisać list*);

3) wprowadzić do nauczania jpjo pojęcie dziedziczenia składniowego. Koncept ten, ze względu na swoją praktyczność i odniesienie do procesu dziedziczenia znanego z codziennego życia, nie wydaje się trudny do zrozumienia nawet dla osób nieposiadających wiedzy językoznawczej i można go wyjaśnić, używając prostych sformułowań typu „konstrukcja będzie taka sama jak tu”, „ten czasownik zachowuje się tak samo” itd. Nie wymaga on także używania skomplikowanej terminologii. Można oczywiście posłużyć

się pojęciem podstawy/bazy i derywatu, możliwe jest jednak też odwoływanie się do „starego” i „nowego” wyrazu, czy też do nazw części mowy;

4) lekcje poświęcone tym problemom przeprowadzać, opierając się raczej na metodzie dedukcji niż indukcji. Jak pokazano w paragrafie 2, zagadnienia słowotwórcze stanowią same w sobie ogromne wyzwanie dla uczących się. Warto zatem ułatwiać ich przyswojenie, a jednocześnie zachęcać uczniów do myślenia w kategoriach struktur, nie form. W tym kontekście niewskazane wydaje się mnożenie trudności i wymaganie od studentów samodzielnego wyciągania wniosków o schematach składniowych derywatów;

5) świadomie wykorzystywać i tworzyć różne typy zadań transformacyjnych (w szczególności te wymagające głębszych przekształceń), mając na uwadze stopniowanie i niekumulowanie trudności na początkowych etapach nauczania, unikanie przykładów przestarzałych lub nienaturalnych oraz grupowanie przykładów ilustrujących określone typy przekształceń składniowych i mechanizmów dziedziczenia.

Jak zatem mogłoby wyglądać wdrożenie na lekcji wymienionych wyżej postulatów w odniesieniu do konkretnych zagadnień słowotwórczych zawartych w programach nauczania? Kilka wstępnych propozycji zawarto w poniższym zestawieniu:

PROBLEMATYKA	REGUŁY SKŁADNIOWE / MECHANIZMY DZIEDZICZENIA OMAWIANE NA LEKCJI ⁶
przysłówki odprzymiotnikowe	<ol style="list-style-type: none"> 1. Przysłówka używamy obowiązkowo w relacji z czasownikiem. W tej relacji nie może się pojawić przymiotnik (za wyjątkiem konstrukcji z czasownikami typu <i>być, zostać, stać się</i>, por. <i>być szybkim</i>). Przymiotnik i przysłówek nie mogą mieć w polszczyźnie tej samej formy: <i>szybki samochód – jechać szybko</i>. 2. Przysłówki i przymiotniki używane są w dwóch typach struktur o bardzo zbliżonym znaczeniu: <ol style="list-style-type: none"> a) X (rzeczownik, zaimek) + być + przymiotnik: <i>Koncert był fajny</i>. b) Y (wyrażenie oznaczające miejsce / czas) + być (r.n.) + przysłówek: <i>Na koncercie było fajnie</i>. 3. Wiele przysłówek dziedziczy łączliwość z przyimkiem bazowego przymiotnika: <i>zgodny / zgodnie z planem, zależny / zależnie od pogody</i>.
nazwy czynności (gerundia, inne rzeczowniki odczasownikowe)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Zmieniając czasownik na gerundium, musimy też zmienić B na D: <i>jeść warzywa – jedzenie warzyw</i>. 2. Przy gerundium (i niektórych innych rzeczownikach, choć mniej regularnie) struktury z N i C pozostają bez zmian: <i>jechać pociągiem – jazda pociągiem, pomagać innym – pomaganie / pomoc innym</i>.

⁶ Ze względu na specyfikę zagadnienia tabela nie precyzuje poziomów nauczania, na których można wprowadzać poszczególne problemy. Decyzję tę pozostawiono nauczycielowi, który najlepiej zna poziom wiedzy, świadomości gramatycznej oraz potrzeby uczniów.

3. Gerundia i inne rzeczowniki odczasownikowe są często wymagane przez przyimki. Jeśli transformacja zdania złożonego na pojedyncze wymaga użycia przyimka, należy więc użyć po przyimku formy rzeczownika, a nie bezokolicznika, por. *Męczę się, kiedy czytam* → *Męczę się przy czytaniu / podczas czytania; Zrobiłem to, mimo że rodzice protestowali* → *Zrobiłem to wbrew protestom rodziców*⁷.
 4. Przy nominalizacji przysłówki określające czasownik ulegają zamianie na przymiotniki określające rzeczownik, por. *szybko jechać samochodem* → *szybka jazda samochodem*.
 4. Formy podmiotu mianownika regularnie zmieniają się w formy D lub w strukturę B + przez, por. *Jan wyjeżdża* → *wyjazd Jana; Maria zrobiła projekt* → *zrobienie projektu przez Marię*.
- nazwy wykonawców czynności
1. W wielu wypadkach następuje zamiana B, N lub wyrażenia przyimkowego na D; znika też pozycja otwierana dla C: *(od)dać komuś szpik* – *dawca szpiku; administrować systemem* – *administrator systemu, znać się na czymś* – *być znawcą czegoś*.
- nazwy cech abstrakcyjnych (rzeczownik odprzymiotnikowy)
1. Rzeczowniki dziedziczą dość regularnie konstrukcje przyimkowe wyjściowego przymiotnika: *wściekły na kogoś za coś* – *wściekłość na kogoś za coś*.
 2. Nazwy cech stopniują się za pomocą przymiotników *(naj)większy, (naj)mniejszy*. Struktury *niż / od / z* typowe dla stopniowania zostają zachowane: *Ula wykazała się większą cierpliwością niż Jan / od Jana / największą cierpliwością ze wszystkich*.
- nazwy żeńskie
1. Nazwy żeńskie równokształtne z męskimi są nieodmienne, wchodzą w relację z rzeczownikiem *pani*, a ich określenia mają wartość r.ż.: *Poszliśmy na spacer z tą nową panią profesor*.
- czasowniki prefiksalne
1. Większość czasowników prefiksalnych stanowiących „czystą” parę aspektową dziedziczy własności podstawy czasownikowej: *robić projekt* → *zrobić projekt*.
 2. Część czasowników prefiksalnych łączy się z przyimkiem o kształcie identycznym lub podobnym do prefiksu. Dotyczy to zwłaszcza czasowników ruchu, ale nie tylko: **dojść do, przejść przez, napisać na**. Tę cechę ma szczególnie prefiks *do-*: *dolać, dodać, dopisać, dopasować, dopisać... do*.
 3. Czasowniki dokonane, w tym derywaty prefiksalne, nie mogą się łączyć z czasownikami fazowymi *zaczynać, zacząć, (s) / (za)kończyć*, por. **skończyć czytać; zaczynać podpisać*.
- czasowniki sufiksalne
1. Czasowniki sufiksalne utworzone od czasowników dokonanych i niedokonanych zachowują regularnie własności składniowe podstawy, np. *czytać gazety* → *czytywać gazety; podskoczyć z radości* → *podskakiwać z radości*.
- imiesłowy
1. Imiesłowy przymiotnikowe czynne i przysłówkowe dziedziczą cechy składniowe czasownika: *gotować obiad dla dzieci* – *gotujący / gotując obiad dla dzieci*.

⁷ Może to być wskazówką dla uczących się, którzy planują zdawać egzamin certyfikatywny. Warto tu wspomnieć o niemożliwości użycia bezokolicznika, łatwo bowiem o błędy wynikające z interferencji. W językach angielskim i francuskim *infinitivus* jest regularnie używany po przyimkach, por. *It's difficult to do / C'est difficile à faire* vs *To trudne do zrobienia*.

2. Użycie imiesłowu biernego wymaga zwykle transformacji z użyciem struktury przez + B: *Ta firma produkuje dobre sery – dobre sery produkowane przez tę firmę.*
3. Należy zwracać uwagę na szyk. Nie rozbijamy grup syntaktycznych: *dzieci pomagające rodzicom / *pomagające dzieci rodzicom*, a cząstka *się* musi występować po imiesłowie: *młodzież ucząca się / ucząca się młodzież / *się ucząca młodzież.*

Przedstawione tu rozwiązanie różni się od sposobu porządkowania materiału prezentowanego w pierwszej, teoretycznej części rozważań. Dostosowano je bowiem do układu i treści programów nauczania oraz analizowanych podręczników, dokonując operacji upraszczania. Pociąga to za sobą (nieuchronne, a wręcz zalecane w procesie dydaktycznym) powtarzanie treści w odniesieniu do niektórych typów derywatów reprezentujących tę samą część mowy, lecz różne zagadnienia tematyczne. Pewne cechy właściwe np. rzeczownikom jako takim zamieszczono więc zarówno w części poświęconej nazwom czynności, jak i nazwom ich wykonawców. Tabela nie zawiera natomiast schematów składniowych dotyczących stopniowania przymiotnika i przysłówka, które uwzględniono już w programach nauczania. Dodano zaś – nieumieszczone w programach, a przydatne uczącym się – czasowniki sufiksalne oraz prefiksalne „czyste” pary aspektowe.

Skupiamy się tu na zjawiskach regularnych i dobrze opisanych w literaturze. Pominięto te problemy, które – z racji swojej niepełnej regularności – wymagałyby dokładniejszego opracowania dla celów dydaktyki. Należy do nich m.in. własności prefiksalnych derywatów czasownikowych niestanowiących „czystej” pary aspektowej oraz derywatów z postfiksem *się*, a także cechy przymiotnikowych derywatów czasownika i niegerundialnych nazw czynności. Dla celów dydaktyki warto rozważyć grupowanie derywatów mających tę samą podstawę w serie o wspólnych cechach składniowych, por. *pisać, napisać, opisać coś; przepisać, spisać coś na czymś/od kogoś; dopisać coś do czegoś, odpisać coś od kogoś.*

Prezentowane tu artykuły nie wyczerpują problemu powiązań słowotwórstwa i składni w nauczaniu jpjo. Starano się jednak pokazać wszystkie te kwestie, które warte są dalszego namysłu nad samą istotą zjawiska i możliwością jego wykorzystania w glottodydaktyce.

BIBLIOGRAFIA

- Achtelik, Aleksandra, Wioletta Hajduk-Gawron, Agnieszka Madeja i Magdalena Świątek. *Bądź na BI. Zbiór zadań z języka polskiego oraz przykładowe testy certyfikatowe dla poziomu BI*. Universitas, 2009.

- Bajor, Ewa, i Ewa Sabela. *Zeszyt ćwiczeń do podręcznika „Wśród ludzi i ich spraw”*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2010.
- Bogusławski, Andrzej. „O zasadach rejestracji jednostek języka”. *Poradnik Językowy*, nr 8, 1976, ss. 356-364.
- Burkat, Agnieszka i Agnieszka Jasińska. *Hurra!!! Po polsku 2. Podręcznik studenta*. Prolog, 2007.
- Butcher, Anna, Iwona Janowska, Grażyna Przechodzka i Grażyna Zarzycka. *Celuję w C2. Zbiór zadań do egzaminu certyfikowanego z języka polskiego jako obcego na poziomie C2*. Universitas, 2011.
- Buttler, Danuta. „Derywacja słowotwórcza a derywacja syntaktyczna”. *Prace Filologiczne*, 1969, ss. 59-76.
- Danielewiczowa, Magdalena. *W głąb specjalizacji znaczeń. Przysłówkowe metapredykaty atestacyjne*. BEL Studio, 2012.
- Garncarek, Piotr. *Czas na czasownik*. Universitas, 2004.
- Gaze, Mateusz. „Słowotwórstwo w wybranych gramatykach do nauczania języka polskiego jako obcego”. *PLEJ_3 czyli PsychoLingwistyczne Eksploracje Językowe*, red. Olga Majchrzak, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2014, ss. 259-273.
- Gaze, Mateusz. „Słowotwórstwo w wybranych pomocach do nauczania leksyki języka polskiego jako obcego”. *Bogactwo językowe i kulturowe Europy w oczach Polaków i cudzoziemców 3*, red. Mateusz Gaze i Paula Góralczyk-Mowczan, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2015, ss. 56-65.
- Gębał, Przemysław. *Od słowa do słowa toczy się rozmowa. Repetytorium leksykalne z języka polskiego jako obcego dla poziomów B1 i B2*. Universitas, 2009.
- Janowska, Iwona, Ewa Lipińska, Agnieszka Rabiej, Anna Seretny i Przemysław Turek, redaktorzy. *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1-C2*. Księgarnia Akademicka, 2011.
- Kaleta, Zofia. *Gramatyka języka polskiego dla cudzoziemców*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1995.
- Kita, Małgorzata. *Wybieram gramatykę*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2017.
- Klebanowska, Barbara. *Synonimia składniowa: ćwiczenia dla cudzoziemców*. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 1990.
- Lewiński, Piotr. *Oto polska mowa*. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2001.
- Lipińska, Ewa. *Umiesz? Zdasz! Materiały przygotowujące do egzaminu certyfikowanego z języka polskiego jako obcego na poziomie średnim ogólnym B2*. Universitas, 2009.
- Lipińska, Ewa. *Z polskim na ty*. Universitas, 2012.
- Mędak, Stanisław. *Co z czym?* Universitas, 2002.
- Mędak, Stanisław. *Praktyczny słownik łączliwości składniowej czasowników polskich*. Universitas, 2011.
- Państwowe Egzaminy Certyfikowane z Języka Polskiego jako Obcego. Standardy wymagań egzaminacyjnych*. MENiS, 2003.
- Polański, Kazimierz. „Transformacja”. *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, red. Kazimierz Polański. Ossolineum, 1999, ss. 217-221.
- Pyzik, Józef. *Przygoda z gramatyką*. Universitas, 2003.
- Seretny, Anna, i Ewa Lipińska. *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*. Universitas, 2005.

- Seretny, Anna, i Wiesław Stefańczyk. „Między gramatyką a słownikiem – słowotwórstwo w perspektywie glottodydaktycznej”. *Postscriptum Polonistyczne*, nr 2, 2015, ss. 45-61.
- Słaby-Góral, Iwona. „Czas przypadku w języku polskim, czyli próba wyjaśnienia polisemii wybranych przyimków”. *Edukacja Międzykulturowa. Forum dydaktyczne*, red. Anna Rabczuk, Uniwersytet Warszawski, 2013, ss. 277-292.
- Stempek, Iwona, i Agnieszka Stelmach. *Polski, krok po kroku*, cz. 2. Glossa, 2013.
- Zarych, Elżbieta. *Przejdź na wyższy poziom. Podręcznik do nauki języka polskiego dla obco-krajowców, poziom B2/C1*. Nowela, 2014.
- Zarych, Elżbieta. *Język kluczem do kraju. Podręcznik do nauki języka polskiego dla obco-krajowców, poziom C1/C2*. Nowela, 2018.

SŁOWOTWÓRSTWO A SKŁADNIA W NAUCZANIU JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

CZĘŚĆ 2. ROZWIĄZANIA DYDAKTYCZNE

Streszczenie

Artykuł, stanowiący drugą część rozważań poświęconego relacjom między słowotwórstwem a składnią w nauczaniu języka polskiego jako obcego (jppo), opisuje rozwiązania dydaktyczne, które można wdrożyć w oparciu o wiadomości teoretyczne zawarte w części pierwszej. Tekst rozpoczyna przegląd zawartości programów nauczania i podręczników pod kątem obecnych w nich powiązań między derywacją a składnią. Następnie analizie poddano zadania mające na celu utrwalanie i testowanie wiedzy słowotwórczo-składniowej, ze szczególnym uwzględnieniem najlepiej przystosowanych do tego ćwiczeń transformacyjnych. Ostatnia część artykułu zawiera wskazówki metodyczne i uproszczone, eksplicytnie reguły dotyczące dziedziczenia cech składniowych, a także innych problemów, które warto uwzględnić w nauczaniu jppo.

Słowa kluczowe: słowotwórstwo; składnia; dziedziczenie składniowe; nauczanie jppo.

THE RELATIONSHIP BETWEEN WORD-FORMATION AND SYNTAX IN TEACHING POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

PART 2: TEACHING SOLUTIONS

Summary

The second part of the analysis concerning the relationship between word-formation and syntax in teaching Polish as a foreign language (PFL) provides practical teaching solutions which may be implemented, based on the theoretical analysis included in Part 1. We first examine those contents of the existing PFL curricula and textbooks which directly point to any correlation between the syntactic properties of the base and derived language units. We then proceed to study the form and nature of the transformation exercises which are best suited for training and testing the links between word-formation and syntax. The third part of the paper provides a number of methodological clues and explicit rules concerning the various degrees of syntactic inheritance, and other problems worth taking into consideration in PFL lessons.

Keywords: word-formation; syntax; syntactic inheritance; teaching PFL.